

Le conte en classe d'accueil, support de développement des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles

Stéphanie Clerc



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/trema/126>

DOI : 10.4000/trema.126

ISSN : 2107-0997

Éditeur

Faculté d'Éducation de l'université de Montpellier

Édition imprimée

Date de publication : 1 novembre 2008

Pagination : 19-29

ISSN : 1167-315X

Référence électronique

Stéphanie Clerc, « Le conte en classe d'accueil, support de développement des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles », *Tréma* [En ligne], 30 | 2008, mis en ligne le 01 novembre 2010, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/trema/126> ; DOI : 10.4000/trema.126

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Trema

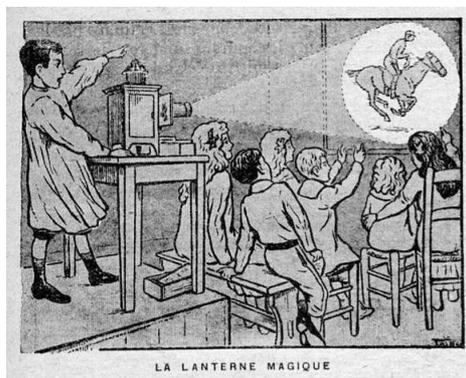
*Le conte en classe d'accueil, support de
développement des compétences
linguistiques, discursives, référentielles
et socioculturelles*

Stéphanie Clerc

NOTE DE L'AUTEUR

Avec tous mes remerciements à Chantal WIONET (Université d'Avignon) pour sa relecture attentive.

- 1 Engagée depuis quelques années dans l'étude de la scolarisation des élèves nouvellement arrivés en France (ENA) pour, dans un premier temps, recenser les besoins de ce public et les conditions favorables à leur intégration scolaire et sociale (CLERC 2005), puis pour analyser leurs représentations des langues (CLERC 2007), nous avons plus récemment orienté nos recherches vers l'expérimentation de séquences d'enseignement. Ces expérimentations visent à prendre en



- compte les savoirs antérieurs de ces élèves et à établir des passerelles entre leurs langues - cultures d'origine et la langue - culture de scolarisation, afin de réduire les effets de discontinuité, qui, pour les ethnopsychologues (MORO 1994, 2002; YAHYAOUÏ 1988) figurent parmi les hypothèses explicatives à l'échec scolaire des élèves issus de la migration. Ceux-ci, pris entre deux mondes, deux langues, deux cultures qui s'interpénètrent peu (dans la sphère scolaire comme dans la société), peuvent en effet se sentir sommés de choisir entre deux univers de référence que les représentations collectives jugent bien souvent incompatibles. Bref, des élèves pris en étau entre une double injonction : témoigner de leur loyauté envers la culture d'origine et assurer leur intégration dans le pays d'accueil, en commençant par réussir à l'école, laquelle leur demande bien souvent « d'abréger leurs différences » (MORO 2002). Depuis bientôt trente ans pourtant, les didacticiens préoccupés de trouver des réponses aux problématiques posées par ces élèves (ABDALLAH-PRETCEILLE, 1982; PORCHER & alii 1984) soulignent l'importance de développer une approche interculturelle dans l'enseignement du français langue de scolarisation (FLSco) pour les ENA. Si les textes officiels concernant la scolarisation des nouveaux arrivants (B.O.E.N. *Spécial* n°10 du 25 avril 2002) ont fait un pas pour s'inscrire dans la perspective de la reconnaissance des langues de la migration, en invitant les établissements scolaires proposer aux ENA de poursuivre l'étude de leur langue d'origine (LO), nous savons que, dans la réalité, elle est rarement assurée et que de plus elle ne résout pas de manière satisfaisante la question des liens à établir entre les divers univers d'appartenance de l'élève puisque cette LO enseignée à l'école au travers des ELCO (enseignement de langue et culture d'origine) n'est pas la langue familiale mais la langue officielle du système scolaire du pays d'origine, que certains ressentent comme une langue étrangère (c'est le cas par exemple des élèves amazighophones).
- 2 Pour tenter de répondre à la question du développement conjoint des compétences linguistiques, discursives, référentielles, socioculturelles et de prise en compte de la diversité linguistique et culturelle à l'école, nous avons réfléchi à des supports et des activités que nous avons mis en place dans une classe d'accueil d'un collège d'Avignon classé « Ambition réussite », en partenariat avec une enseignante de FLSco¹.
 - 3 Parce que la compétence narrative est omniprésente dans les pratiques langagières quotidiennes, qu'elle figure au centre du programme de français de 6e (en lien avec le programme d'histoire) et parce que « la richesse de ce type de support est de nature à concilier des apprentissages culturels riches ciblant à la fois des savoirs mais aussi des savoir-faire ou des savoir-être » (cf. Rapport final du GFR de l'IUFM de Champagne-Ardenne 2007, p.83), nous avons choisi d'élaborer des séquences d'apprentissage à partir

de contes. Les élèves, originaires du Maroc, de Tunisie et d'Algérie, étaient âgés de 12 à 16 ans. Le choix d'axer notre travail sur les dimensions socioculturelles des contes permettait également d'impliquer les élèves les plus âgés. C'est cette expérimentation que nous nous proposons de relater ici. Nous exposerons dans un premier temps les hypothèses qui ont présidé au choix du corpus de contes étudiés et, plus largement, au choix de ce type de support d'enseignement/apprentissage en FLEsco. Nous présenterons ensuite les différentes étapes du travail proposé aux élèves et les compétences développées avant de terminer par des propositions de prolongements possibles.

- 4 Précisons que notre approche s'appuie sur un éclectisme disciplinaire lié à « la prise en compte de l'identité de l'apprenant (...) dans sa dimension à la fois affective et cognitive » (BYRAM & alii 1997) et au choix même du support puisque le conte a fait l'objet de nombreuses recherches interdisciplinaires (en didactique du français langue maternelle et étrangère, en analyse du discours, en psychanalyse, en anthropologie, en ethnopsychologie...).

I. Le corpus des contes travaillés

- 5 Pour s'appuyer sur la richesse culturelle que les ENA apportent à l'école (NAQVI 2007) et afin d'inscrire l'acquisition dans une perspective écologique (PALLOTTI, 2002) qui considère « le milieu scolaire dans ses articulations avec les autres lieux de socialisation des élèves » (MOORE, 2006, p. 239) participant au développement de leurs compétences langagières, nous avons choisi de sélectionner des textes faisant référence à leur univers culturel. Nous leur avons également demandé d'apporter des contes transmis dans le contexte familial ou social de leur pays d'origine. Cette option s'inscrit aussi dans la perspective de « l'écologie du développement humain » de BRONFENBRENNER (1979, in PALLOTTI 2002, p. 25) qui envisage de prendre en compte dans le « micro - système » qu'est la classe les éléments suivants :
- le « mésosystème » : les environnements auxquels la personne en développement participe activement, tels que, pour un enfant, les relations entre la maison, l'école, le groupe de pairs du voisinage ;
 - et le « macrosystème » : les régularités culturelles, le système de croyance, l'idéologie qui sous-tend ces régularités.
- 6 Il s'agissait en effet pour nous de relier les divers contextes dans lesquels s'intériorisent les normes culturelles pour mieux les discuter et envisager les liens entre des univers culturels différents. Il s'agissait également d'aider l'élève migrant à s'inscrire dans une pluri - appartenance, à se construire dans cette socialisation secondaire, entendue comme le processus continu d'adaptation effectué par l'individu chaque fois qu'il doit se socialiser (ou être socialisé) dans un nouveau contexte social et où, de fait, il doit « tenir un nouveau rôle ou occuper un nouveau statut » (BEITONE et alii, 2002, p. 128).
- 7 Nous avons commencé par l'étude des célèbres **histoires de Djeha** (*Djeha et les brochettes* in TAUVEL, 1975) car, comme nous l'explique Asna, une élève de la CLA : « *tous les Arabes i connaît les histoires de Djeha (...) y en a beaucoup* ». Deux histoires de Djeha ont d'ailleurs été apportées par des élèves (*Le clou de Djeha* et *L'homme changé en âne*). Djeha est le représentant du petit peuple et ses ruses, narrées sous forme de contes facétieux, sont dirigées contre les riches, les hypocrites, les despotes, les imposteurs. Les élèves précisent

d'ailleurs que Djeha montre par ses actions qu'il n'est pas aussi naïf qu'on le croit et que ces histoires ont une fonction éducative :

- I : pourquoi on raconte ces histoires aux enfants
- A1 : pour rire
- I : seulement pour rire
- A2 : non non c'est pas pour rire
- A3 : pour apprendre des choses dans la vie [...] pour qu'on fait pas des trucs pas bien

- 8 Trois autres contes du Maghreb ont été proposés : *Le mendiant et le couscous* (in TAUVEL, 1975), *La Chatte Noire* et *Le jardin d'El Ghalia Bent El Mansour*. Chacun de ces textes a été commenté par les élèves à qui nous demandions des précisions lexicales sur les emprunts à la langue arabe (*chikha*, *jennia*, *muezzin*, *cati*) et des précisions sur les codes, rites, croyances, comportements transmis par ces contes.

II. Le conte pour le développement des compétences linguistiques, discursives, interactives, référentielles et socio - culturelles

- 9 Nous avons pu noter, lors d'observations de classes, que les élèves ne sont pas toujours conviés à explorer la dimension anthropologique du conte. Ils sont le plus souvent conduits à repérer le schéma narratif, les temps du récit et à restituer des informations factuelles, activités essentiellement de paraphrasage où l'importance est surtout accordée à la forme (TRÉVISE, 1979, in GAJO & alii 1995). Notre démarche a consisté à placer les élèves en situation d'experts et de médiateurs culturels. Nous les avons conduit à expliquer, commenter des références culturelles, des usages, des coutumes, des croyances, des comportements auxquels renvoyaient les contes. Ce fut par exemple le cas, à partir de notre corpus de contes, des références à la *chikha*, à la *jennia* (dans *la Chatte Noire*), aux rites associés à la mort (à partir du *Mendiant et du couscous*) et au mariage lors de la rédaction collective d'un conte en fin de séquence. Ce sont donc les élèves, certes guidés par l'enseignante, qui ont apporté les éclairages socio - anthropologiques.
- 10 À propos, par exemple, des conventions associées à la demande en mariage, les élèves ont expliqué que le prétendant ne s'adresse pas directement à la jeune fille mais d'abord : « à ses parents », « à son père et à sa mère » et que le père donne sa réponse à son épouse qui à son tour la transmet à sa fille : « après son père il va dire à la mère et la mère demande à la fille si elle veut (...) après la mère elle va dire à le père oui » « est-ce qu'il (elle) est d'accord ou pas d'accord », « le père il parle pas à la fille sur le mariage ». Toutes ces précisions sont fournies à plusieurs voix, dans une co-construction discursive des élèves engagés dans des « angles de lecture pluriels » (PETITAT, (éd.) 2002 : 12). Ainsi, cette approche a ouvert un espace de prise de parole, loin du schéma ternaire Q.R.E. (question - réponse - évaluation) trop souvent central en classe, permettant une plus grande initiative des élèves et offrant davantage de possibilités de développement des compétences linguistiques et discursives, du discours explicatif en particulier. En effet, dans ces séquences explicatives conduites par élèves, que Diana LEE SIMON et Danielle MOORE (2002) appellent des séquences de « déritualisation », l'expertise « change de mains », l'enjeu cesse d'être uniquement centré sur la forme, l'élève abandonne « une position suiviste et dominée » pour s'impliquer et prendre une part active, en réorientant parfois thématiquement l'échange. Les

opportunités d'apprentissage sont alors plus importantes et l'apprenant a la possibilité d'émerger comme sujet social à part entière, et comme acteur de son apprentissage.

III. Discours narratif, explicatif et argumentatif

- 11 Outre les compétences narrative et explicative, l'étude de contes permet également d'aborder le discours argumentatif puisque les actions qui peuvent déclencher une complication ne sont pas toujours des « actions de faire » mais peuvent aussi être des « actions de dire ». On y observe des échanges argumentatifs et même des stratégies de « mauvaise foi » (PETITJEAN 1982, p. 24) comme dans *Djeha et les brochettes* (TAUVEL, 1975) où les protagonistes argumentent sur le sens de la dette et où un juge vient départager les plaignants.
- 12 La compétence argumentative a également été travaillée lors de la séance d'écriture collective du conte où les élèves ont choisi de se mettre en scène (« dans une CLA, en France, à Avignon », « des élèves qui font pas des efforts (...) un jour les élèves décida de changer cette situation (...) en bien travailler (...) travailler à l'école et à la maison (...) à faire bien ses devoirs (...) lire des livres (...) écouter en classe »), ont évoqué leurs difficultés (« les professeurs n'aiment pas les élèves, n'aiment pas cette classe »), leurs craintes quant à leur avenir professionnel (« si on travaille pas on va faire le ménage comme les femmes arabes », « elle veut pas faire du ménage comme sa mère », « on va travailler à la poubelle (...) à ramasser les poubelles »), et leurs espoirs lorsque, parvenus à modifier le regard des enseignants sur eux, ils se mettent à travailler... Les élèves ont alors formulé leur projet professionnel (secrétaire, infirmière, aide-soignante, professeur).

IV. Compétences socioculturelles à travers les contes

- 13 Comme nous l'avons déjà mentionné, le conte permet de plus de mettre à jour croyances, comportements, visions du monde, valeurs, rites, règles implicites qui régissent les comportements de l'être dans la société et les visions du monde privilégiées... Ce support offre donc de larges possibilités pour étudier des composantes de la compétence socioculturelle référencée par BYRAM et ZARATE (1998) et dans le *Cadre Européen commun de référence pour les langues* (2001, pp. 82-85) relatives par exemple :
- à la vie **quotidienne** : nourriture, manières de table
 - aux **relations interpersonnelles** : y compris les relations de pouvoir et la solidarité, comme les relations entre les sexes, la structure et les relations familiales; les relations entre les générations
 - aux **valeurs, croyances, tabous**
 - aux **comportements rituels** (relatifs au mariage et à la mort)
 - au **savoir-vivre** (comme les conventions relatives à l'hospitalité donnée et reçue; les tabous de la conversation et du comportement)
 - aux **rôles des institutions dans leurs incidences quotidiennes**
 - aux **références associées à l'espace** (par exemple, le douar)
 - aux **éthos communicatifs** : la parole émise et le silence, le dit et le non-dit, la volubilité profuse et la parole parcimonieuse

- 14 Nous avons également procédé à une étude de la lexiculture (GALISSON, 1987, 1989 : mots, expressions à *charge culturelle partagée*, véritables « lieux d'observation des faits culturels »), associés à des motifs des contes choisis (le silence, l'hospitalité...).

V. Tour d'horizon des aspects socioculturels et de la lexiculture abordés à travers le corpus de contes

- 15 À travers *Djeha et les brochettes*², nous avons abordé la question de la solidarité, la sanction de l'avarice, de la cupidité, de la mauvaise foi (« *le marchand a menti* ») et les élèves ont expliqué le rôle du *cadi* et l'importance de la justice (« *ce qui est important c'est les droits et la liberté* »). Deux proverbes algériens (BOUTARENE 2004) relatifs à l'avarice et au devoir de solidarité, ont été explicités : « *repu est qui ignore tout de celui qui est affamé* », « *on peut être généreux en offrant ne serait-ce qu'une datte* ».
- 16 **Le mendiant et le couscous**³ a permis de discuter du devoir d'hospitalité et de charité, de suprématie du rapport à l'autre sur le respect des obligations religieuses, d'évoquer des manières de table autour du plat commun partagé et de comparer les rites associés à la mort dans les traditions musulmane et chrétienne. Cette histoire a permis d'introduire des proverbes et dictons faisant référence au couscous : « *le jour où les figues lâcheront de la sauce de couscous* » (proverbe kabyle, comparé à « *le jour où les poules auront des dents* ») et « *nous l'avons invité à manger du couscous, il a tendu la main pour réclamer de la viande* » (dicton algérien relatif à l'ingratitude).
- 17 Avec **La Chatte Noire**⁴, les élèves ont parlé de la valeur du secret, de l'interdiction absolue de le révéler et du comportement à adopter lorsqu'on est bénéficiaire d'un don miraculeux (ne pas chercher à en connaître l'origine et si nous la découvrons, ne surtout pas la révéler !). Au travers de ce conte qui met en scène les vertus du silence, nous avons pu commenter des proverbes et dictons suivants : « *la parole est comme un serpent : une fois tombé, il ne peut s'en retourner* », « *une bouche fermée, les mouches n'y rentrent pas* », « *celui qui parle trop prépare le malheur* » (NACIB 2002), « *Savoir se taire, c'est être sage* », « *Si le perdreau ne cacabait point, le serpent ne serait guère amené à se manifester* » et la condamnation du bavardage et de la médisance dans « *Elle est allée au bain, elle en a rapporté de quoi cancaner durant une année* » (BOUTARENE 2004) !
- 18 Enfin, les élèves ont eu l'occasion d'expliquer pourquoi la *chikha*, danseuse, est plutôt mal considérée dans la société maghrébine car elle chante, transgresse l'interdiction de montrer ses formes et ne respecte donc pas l'attitude discrète que doit adopter une femme...
- 19 **Le Jardin d'El Ghalia Bent El Mansour**⁵ (BERGER, 1992) a permis de commenter :
- une référence associée à l'espace : le douar, le quartier composé des membres d'une même famille, donc aussi le clan
 - des aspects dans les relations familiales :
 - le dévouement des enfants envers le père
 - le statut du dernier enfant : souvent le préféré, le plus choyé à la fois par ses parents et par ses frères et soeurs. Préférer un enfant n'apparaît pas culpabilisant pour les parents et semble être une attitude acceptée qui peut même avoir pour vertu de stimuler les autres enfants à déployer des qualités pour obtenir la préférence
 - un rituel : le *muezzin* qui appelle à la prière et dont les appels rythment la journée

- des valeurs : le courage, la bravoure
 - un tabou culturel : la stérilité de la femme
- 20 Avec **Le clou de Djeha**⁶, la discussion a tout d'abord porté sur une expression populaire, attestée au Maroc : « *faire le clou de Djeha* » qui signifie imposer une servitude à quelqu'un pour l'empêcher de jouir complètement d'un bien trop facilement acquis. Le clou symbolise l'obstacle. Les élèves ont ensuite discuté du bien fondé de la ruse lorsqu'il s'agit de sortir d'une situation inique et de la sanction du profit acquis sur le malheur de l'autre, illustrée par l'expression « une aubaine qui s'est portée sur un chien couché » (BOUTARENE 2004).
- 21 Enfin, **L'homme changé en âne**⁷ a été l'occasion de revenir sur le thème de la ruse, de parler de la sanction du vol et du mensonge et d'introduire l'expression « tel est pris qui croyait prendre ».
- 22 Comme a essayé de le montrer ce rapide « tour d'horizon », le conte est un support fécond pour le développement des compétences linguistiques, discursives, référentielles et socioculturelles, de même qu'il permet aux enseignants de mesurer la distance qui les éloigne de leurs élèves. Cette mise en perspective est riche tant du point de vue des élèves que du point de vue de celui ou celle qui enseigne puisque celui-ci (celle-ci) se place de fait dans une situation plus incertaine. La discussion autour du conte, dans le jeu des questions/réponses mais surtout dans le désir de faire comprendre à l'autre (nous entendons ici les deux actants à part égale) introduit du trouble et de l'ouverture. Ouverture des élèves qui se sentent autorisés à parler en tant qu'experts, ouverture des enseignants qui acceptent de considérer leurs élèves à partir d'un point de vue inédit. La discussion crée l'événement didactique qui déplace et reconfigure les rapports. Le travail sur le conte prédispose à l'enrichissement tant du point de vue linguistique (le désir d'expliquer) que du point de vue humain (le partage).

VI. Pour aller plus loin

- 23 Dans la continuité de cette expérimentation, nous envisageons à partir de janvier 2008 de poursuivre sur ce terrain de l'exploration des contes en proposant aux élèves, à présent plus avancés dans leur maîtrise du français, à partir de contes issus des univers culturels français et de leurs pays d'origine, **une approche à la fois étique et émique de la culture**. Une approche émique pour discuter les catégories « internes » à la culture étudiée et mettre à jour des spécificités culturelles dans les conceptions des rapports interpersonnels, des normes éducatives, des représentations et des rapports au monde privilégiés puisque le conte véhicule des modèles culturels, « transmet des valeurs : les leçons qui en sont tirées concernent très souvent la morale sociale (...) » (CALAME-GRIAULE, 2006 : 27), prodigue des conseils et des recommandations (VALIÈRE, 2006, p. 128), « s'inscrit dans le discours qu'une société se tient à elle-même sur les questions essentielles touchant à son organisation, à la place de l'individu dans le groupe, tant dans une logique de reproduction sociale que de contestation. » (DECOURT ET RAYNAUD 1999, p. 137).
- 24 Il s'agit ensuite d'aller du singulier à l'universel en proposant une approche étique qui permettra d'identifier des catégories générales et de validité universelle puisque le conte est aussi une des manières d'interroger « notre humanité et tout ce qui la définit » (CAZAUX, 1996, p. 70). De saisir donc des invariants à travers des cultures éloignées,

d'établir des passerelles entre les cultures et d'ouvrir un espace d'échanges entre les cultures pour faire place à une réflexion sur les convergences (du moins sur les possibilités d'articulation d'une culture à l'autre).

- 25 Nous irons ainsi du singulier vers l'universel pour sensibiliser les apprenants aux universaux qui forment notre humanité mais qui « s'expriment sur des modes spécifiques selon les contextes » (AUGER, 2004).
- 26 Cet axe correspond plus précisément à l'objectif de favoriser la prise de conscience interculturelle (CECR, 2001, pp. 83-85), définie comme « la connaissance, la conscience et la compréhension des relations, (ressemblances et différences distinctives) entre « le monde d'où l'on vient » et le « monde de la communauté cible » « et la capacité de mettre en relation ces systèmes culturels différents lorsque s'est développée une « personnalité interculturelle » dotée d'une capacité affective à abandonner attitudes et perceptions ethnocentrées vis-à-vis de l'altérité, à développer une attitude d'ouverture et d'intérêt à l'égard des personnes, des sociétés et des cultures étrangères et une aptitude cognitive à relativiser son propre point de vue, son propre système de valeurs culturelles et à tenir le rôle d'intermédiaire culturel.
- 27 Le conte pourrait surtout servir de médiateur interculturel pour une « **esthétique du métissage** » puisqu'il est un espace de rencontre « magico - ludique des langues et cultures » (DECOURT et RAYNAUD 1999 : 51) et que « raconter, c'est aussi tisser un lien avec l'autre qui me ressemble et qui est si différent » (DARWICHE 2006, p. 50).
- 28 Nous faisons donc l'hypothèse que le conte serait un support favorable au développement d'une vision pluraliste du monde comme le défend Raquel RAMALHETE (1995) en proposant à ses apprenants des activités de décodage interculturel à partir de contes pour les amener à prendre du recul par rapport aux visions du monde et aux valeurs de leur culture maternelle et pour mieux comprendre celles portées par la culture étrangère. En travaillant sur un produit de l'imaginaire d'une autre culture, l'apprenant retrouve une part commune et une part de dépaysement, ce qui permet la relativisation des certitudes, des croyances et ouvre le passage du « ils » antagonique au « on » solidaire ».

VII. Pour conclure provisoirement...

- 29 Conformément au programme de 6e, ce dispositif contribue, nous semble-t-il, « à une réflexion sur le monde des valeurs » (*Français Programme et accompagnement Collège*, CNDP, 2006, § éducation civique : 9) tout en dépassant une vision eurocentrée qui inclurait seulement, selon la définition de la « culture commune » du programme, « les origines gréco-latines et judéo-chrétienne de notre civilisation » (§ Lectures, p. 11) !
- 30 Pour finir, nous pourrions insister sur le fait que la recherche d'universaux a essentiellement pour but de mettre en intrigue les cultures : effectivement, ces enfants, comme la plupart d'entre nous, auront à se débrouiller avec deux, voire trois cultures. Nous sommes tous traversés par des courants que l'on a coutume d'appeler notre *identité*. Ces élèves ressentent d'abord ces courants avec brutalité, sans doute notre premier travail consiste-t-il à adoucir ce sentiment d'étrangeté. Le conte nous semble être un aimable chemin.
- 31 Convention de transcription. :
- I. : intervenante
 - A1/2/3 : apprenant

- -.. : intonation montante
- [...] : coupure dans la transcription

BIBLIOGRAPHIE

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1982). Des enfants non francophones à l'école. Quel apprentissage ? Quel français ?, Paris, A. Colin, coll. Cahier de pédagogie moderne

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. & PORCHIER, L. (1996). Éducation et communication interculturelle, Paris, PUF

AUGER, N. (2004). « Les approches interculturelles : un contrepoids possible aux représentations xénophobes », Actes de colloque d'Athènes 2004, États généraux de la francophonie

BEITONE, A. & alii (2002). Sciences sociales, éd. Sirey, 3e édition

BERGER, H. (1992). Contes du Maroc, in Contes et légendes de tous les pays, éd. Gründ

BOUTARENE, K. (2004). Proverbes et dictons populaires algériens, Alger, Office des publications universitaires

BYRAM, M.; NEUNER, G.; ZARATE, G. (1997). « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle » in La compétence socioculturelle dans l'apprentissage et l'enseignement des langues Vers un Cadre européen commun de référence pour l'apprentissage et l'enseignement des langues vivantes: études préparatoires, Ed. Conseil de l'Europe

BYRAM, M. & ZARATE, G. (1998). « Définitions, objectifs et évaluation de la compétence socioculturelle », in Compétence plurilingue et pluriculturelle, COSTE, D., MOORE, D. et ZARATE, G. (éds) Le Français dans le monde n°spécial

CALAME-GRIAULE, G. (2006). « Raconter n'est pas une mince affaire », in Pourquoi faut-il raconter des histoires, Tome 2, éd. Autrement, coll. Passions complices. p23 – 28

CAZAUX, H. (1996) « Le conte, mille et une façons de dire... », In Le Français dans le Monde n°282, p.67 - 70

CONSEIL de l'EUROPE (2001). Cadre européen commun de référence pour les langues, Paris,

Didier CLERC, S. (2005). « La scolarisation des enfants nouvellement arrivés en France », Les Enfants dans la ville, Revue Ville Ecole Intégration, n°141, juin 2005, Scérén, CNDP-CRDP, p.107-110.

CLERC, S. (2007). « La représentation des langues et de la France chez les élèves nouvellement arrivés en France », Actes du Colloque international Stéréotypages, stéréotypes : fonctionnements ordinaires et mises en scène. Perspectives interdisciplinaires, Tome 3 Éducation, École, Didactique, Paris, L'Harmattan, p. 55-64

DARWICHE, J. (2006). « L'Ogresse et le Jasmin », in Pourquoi faut-il raconter des histoires, Tome 2, éd. Autrement, coll. Passions complices. p.46-51

DECOURT, N. & RAYNAUD, M. (1999). Contes et diversité des cultures. Le jeu du même et de l'autre, éd. CRDP de l'Académie de Lyon

GAJO L.; KOCH P.; MONDANA, L. (1995). « Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires », in Langage et société n°72

GALISSON, R. (1987). « Accéder à la culture partagée par l'entremise des mots à charge culturelle partagée », in Études de Linguistique Appliquée n°67

- GALISSON, R. (1989). « Culture et lexiculture partagées: les mots comme lieux d'observation des faits culturels », in *Études de Linguistique Appliquée* n°69
- GILLIG, J.M. (1997). *Le conte en pédagogie et en rééducation*, éd. Dunod coll. *Enfances Psychologie et pédagogie*
- LEE SIMON, D. & MOORE, D. (2002). « Déréalisation et identité d'apprenants », in *AILE* n°16, *L'acquisition en classe de langue*
- MEIRIEU, P. (1999). *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie. 1. La promesse de grandir*, Paris, éd. ESF
- MOORE, D. & LEE SIMON, D. (2002). « Déréalisation et identité d'apprenants », in *AILE* n°16
- MOORE, D. (2006) *Plurilinguisme et école*, éd. Didier, coll. LAL
- MORO, M-R. (1994). *Parents en exil, psychopathologie et migration*, Paris, PUF
- MORO, M.R. (2002). « Des enfants au pluriel, une école au singulier », in *Les Entretiens Nathan 2001 : Les promesses de l'école*, Nathan
- NACIB, Y. (2002). *Proverbes et dictons kabyles*, Alger, éd. Maison des Livres
- NAQVI, R. (2007). « Expérience de lecture croisée en littérature jeunesse », in *Le Français dans le Monde* n°350, p. 26-28
- PALLOTI, G. (2002). « La classe dans une perspective écologique de l'acquisition », in *AILE* n°16
- PETITAT, A. (éd.) (2002). *Contes : l'universel et le singulier*, Lausanne, éd. Payot, coll. *Sciences humaines*
- PETITJEAN, A., (1982). « Du récit oral à la fable écrite : la narration en jeu », in *Raconter et décrire*, *Pratiques* n°34, p.5-29
- PORCHER, L. & alii (1984). *L'enseignement aux enfants migrants ?*, Paris, éd. Didier
- Rapport final du GFR de l'IUFM de Champagne-Ardenne (2007) «La dimension culturelle dans l'enseignement des langues », <http://www.univreims.fr/galleryfiles/site/1/90/4401/5803/5804/5806.pdf>
- ROUSSEAU, D. (1999). « Effets thérapeutiques du conte bilingue chez les enfants de migrants en échec scolaire », *Le journal des psychologues* n°172
- RAMALHETE, R. (1995). « Tel pays, tel chèvre », *Le Français dans le Monde* n°272
- TAUVEL, J.P. (1975). *Contes et histoires du Maghreb*, éd. Hachette
- VALIÈRE, M. (2006). *Le conte populaire*, éd. A. Colin, coll. *Cursus*
- YAHYAOUÏ, A. (éd.) (1988). *Troubles du langage et de la filiation chez le maghrébin de la deuxième génération*, Grenoble, *La pensée Sauvage*

NOTES

1. Fabienne De La Rosa - Leridon, professeure certifiée de Lettres, associée à l'INRP, avec qui nous avons élaboré les séances autour des contes.
2. Djeha a faim mais il a juste de quoi s'acheter un morceau de pain. Pour améliorer son repas, il s'approche d'un marchand de brochettes, place son pain au dessus des brochettes en train de griller puis s'en va savourer son pain ainsi parfumé mais le marchand lui réclame un dinar ce que Djeha refuse. Le cadi est appelé pour régler la situation : il demande un dinar à Djeha, le place

quelques instants sous le nez du marchand puis le rend à Djeha. Au marchand furieux qui réclamait encore de l'argent, le cadî lui répond : « Djeha a senti l'odeur de tes brochettes et toi tu as senti l'odeur de son argent. Maintenant personne ne doit rien à l'autre » !

3. Histoire d'un homme dont les nombreux péchés furent pardonnés au moment du jugement dernier en récompense de sa générosité envers un pauvre qu'il avait nourri.

4. Histoire d'une chatte noire, Ourida (traduit par les élèves « petite fleur ») qui chaque matin déposait sous l'oreiller de sa maîtresse une pièce d'or. Celle-ci dépensait cet argent sans chercher à en connaître la provenance jusqu'au jour où elle voulut comprendre. Elle découvrit alors que la chatte noire se métamorphosait la nuit en danseuse (en chikha). La chatte cessa ses offrandes lorsque sa maîtresse se vanta de connaître son secret.

5. Histoire d'un homme marié à 7 femmes demeurées stériles jusqu'à l'intervention d'un « docteur juif » qui lui conseille d'épouser une huitième femme. L'année suivante, puis chaque année, chacune de ses femmes mit au monde un fils. Mais l'homme ayant une préférence pour son plus jeune fils, les autres frères, jaloux, décidèrent de faire disparaître le cadet, avec la complicité d'une vieille femme qui suggéra au père de tester le dévouement de ses fils en les envoyant tous chercher des pommes au jardin d'El Ghalia Bent El Mansour (du nom de la belle jeune femme propriétaire du lieu qui dort pendant 8 jours et reste éveillée les 8 autres jours suivants), lieu hautement protégé et dont l'accès est périlleux. Seul le plus jeune des fils eut le courage d'aller jusqu'au bout de sa mission, de franchir les différents obstacles et rapporta les précieuses pommes. Mais les autres frères se saisirent des pommes et plongèrent le valeureux cadet au fond d'un puits. La malhonnêteté des frères fut vite révélée par El Ghalia Bent El Mansour venue récupérer les pommes de son jardin. Le conte se termine par le mariage du cadet et de El Ghalia Bent El Mansour à qui il devait la vie.

6. Djeha, alors qu'il n'a plus d'argent, est contraint de vendre sa maison. Chez le notaire, il fait spécifier qu'il restera propriétaire d'un clou enfoncé sur un des murs de la maison. L'acheteur accepte et quelques jours plus tard, Djeha accroche un cheval mort à ce clou. La maison devient si malodorante que l'acheteur quitte la maison, Djeha retrouve son logis, débarrassé de ses problèmes financiers et le cadî (le juge) est contraint de reconnaître qu'en effet le clou appartenait bien à Djeha et qu'il pouvait en jouir à son gré !

7. Alors que Djeha se promenait avec son âne attaché à une corde, deux voleurs le lui subtilisent habilement : l'un deux fuit avec l'âne et le second prend la place de l'âne et raconte à Djeha que pour avoir été désobéissant, sa mère l'a fait transformer en âne mais que grâce à sa bonne conduite, Dieu venait de le restituer à son état d'humain. Plein de compassion, Djeha rentre chez lui sans soupçonner d'avoir été manipulé. Mais un jour qu'il se rendait au marché pour acheter un âne, il reconnaît le sien, le sermonne sur sa nouvelle mauvaise conduite et s'en va en acheter un autre. Le voleur - vendeur perdant une belle occasion de vendre l'âne volé !

RÉSUMÉS

Nous présentons ici une recherche - action conduite en classe d'accueil, portant sur l'exploration de contes issus du patrimoine culturel d'élèves étrangers nouvellement scolarisés en France. Nous partons du postulat que, pour favoriser l'intégration scolaire de ces élèves, il convient de partir des richesses linguistiques et culturelles dont ils sont porteurs. Nous exposerons le déroulement des séquences centrées sur le conte ainsi que quelques unes des compétences travaillées.

We are presenting here our research (conducted with what is known in France as « Welcome classes », i.e. classes for newly arrived immigrants) which dealt with using and exploring folk tales from the pupils' various backgrounds and heritages in class. Our research is based on the view that one must start from the pupils' own linguistic and cultural knowledge in order to achieve integration in the school. We will present the way we organised the sequences based on the tales as well as some of the competences that the pupils were expected to develop.

INDEX

Mots-clés : compétence interculturelle, compétence narrative, élève nouvellement arrivé en France, intégration

Keywords : intercultural competence, narrative competence, Newly arrived immigrant

AUTEUR

STÉPHANIE CLERC

EA 4277 ICCT, Université d'Avignon et UMR 5191 ICAR, Lyon 2